

Gestão da educação e dialogicidade problematizadora

Educational management and dialogical problematization

Gestión educativa y dialogicidad problematizadora

PASCHOAL QUAGLIO

Resumo: O estudo da configuração estrutural dos sistemas educacionais revela que as práticas de organização e gestão das instituições escolares refletem a dominação da dimensão política do tradicional modelo de administração tecnoburocrática. O texto se refere à ação de diretores, supervisores e coordenadores de escolas da rede pública paulista e discute a dialogicidade problematizadora como fundamento para conferir maior responsabilidade aos agentes educativos. Examina alternativas de ação para a solução dos problemas que os dirigentes educacionais enfrentam no cotidiano das escolas públicas no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: descentralização e participação; invasão cultural; dialogicidade problematizadora; gestão escolar.

Abstract: The evaluation of the structural configuration of educational systems reveals that school organization and management practices reflect the domination of the political dimension of the technical model of bureaucratic administration. The paper refers to the role assigned to principals, supervisors and coordinators of public schools in the State of São Paulo and discusses a critical dialogical management approach aiming to enhance the responsibility of educational actors. It examines action alternatives for the solution of educational problems faced by public school practitioners in the State of São Paulo, Brazil.

Keywords: decentralization and participation; cultural invasion; dialogical approach; school management.

Resumen: La evaluación de la configuración estructural de los sistemas educativos revela que las prácticas de organización y gestión de las instituciones escolares refleja la dominación de la dimensión política del tradicional modelo de administración tecnoburocrática. El texto se refiere a la acción de directores, supervisores y coordinadores de las escuelas públicas en el Estado de São Paulo y discute la dialogicidad problematizadora como fundamento para incrementar el nivel de responsabilidad de los actores educativos. Examina alternativas de acción para la solución de los problemas educativos que los directivos enfrentan en las instituciones escolares en el Estado de São Paulo.

Palabras clave: descentralización y participación; invasión cultural; dialogicidad problematizadora; gestión escolar.

INTRODUÇÃO

As estruturas atuais dos órgãos públicos responsáveis pela educação no Estado de São Paulo tiveram, nas suas origens, suas diretrizes estabelecidas pelo governo federal através do Ato Institucional n. 8, de 1969, que obrigou o cumprimento do decreto n. 200, de 25/2/1967, o qual impôs à administração pública do país o modelo único de organização, refletindo, assim, a dimensão política de dominação tecnoburocrática existente nos aparelhos econômicos, ideológicos e repressivos do Estado. Essas estruturas organizacionais assim estabelecidas, reproduzindo a divisão técnica e social do trabalho, própria do capitalismo transnacional ou global, propiciaram que as decisões fossem tomadas pelos altos funcionários das cúpulas dos sistemas educativos, ficando as atividades de planejamento e controle contidas nos níveis superiores enquanto nas unidades educativas fosse maximizada a rotinização das tarefas, especialmente as atividades docentes.

Posteriormente, esses órgãos públicos responsáveis pela educação no Estado de São Paulo estiveram em processo de reformulação de suas estruturas organizacionais. A descentralização e a participação foram o pano de fundo dos discursos oficiais sobre esse processo de reformulação. Observou-se, entretanto, que quanto ao processo de descentralização houve apenas a transferência de poderes a outros órgãos ou à esfera municipal. A participação dos executores da política educacional, isto é, supervisores de ensino, diretores de unidades educativas, professores coordenadores e docentes constituiu-se num “faz de conta”. A estes profissionais da educação sempre foi exíguo o tempo concedido para análise, crítica e apresentação de sugestões às propostas elaboradas pelos grupos muito próximos dos níveis superiores.

PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÕES EM EDUCAÇÃO

As estratégias de participação devem não só propiciar o envolvimento nas tomadas de decisões por parte dos docentes, professores coordenadores, diretores e supervisores, como devem ensejar a articulação das unidades educativas com os membros das localidades onde estão inseridas, resgatando assim, principalmente, o poder de selecionar o conhecimento a ser trabalhado. Deve existir uma espécie de governação democrática, envolvendo todos os profissionais da educação, alunos e seus familiares, conclamando-os a participarem crítica, criativa e reflexivamente do processo educativo, superando, assim, a separação planejamento-execução da pedagogia tecnicista.

Passando o controle da educação às mãos de seus usuários, haveria possibilidade da realização de amplas reformas dos órgãos públicos responsáveis pela educação, tendo em vista que a burocracia educacional, de aparelho de dominação tecnoburocrática passaria a ser um aparelho de negociação entre os governos federal, estaduais e municipais e o interesse público na área educacional.

Autoritarismo, burocratização e centralismo constituem obstáculos para a administração, supervisão e organização da educação na era da globalização. Tendo por objetivo a melhoria do ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a possibilidade da existência de uma administração, supervisão, organização e funcionamento da educação, é que deveria haver um amplo estudo para uma verdadeira reforma dos órgãos públicos, prevendo a extinção de órgãos centrais e intermediários desnecessários, dando maior poder de decisão e, conseqüentemente, autoridade aos supervisores, diretores, professores coordenadores e docentes das escolas. Para tanto, deveria acontecer uma redução dos níveis hierárquicos através da descentralização nos quadros administrativos e pedagógicos, embora isso signifique fatalmente enfrentar problemas gerados pela resistência de muitos funcionários das atuais repartições.

A extinção de repartições centrais e intermediárias ou de instâncias dos órgãos públicos responsáveis pela educação no século XXI, para que haja maior poder de decisão e, conseqüentemente, menor alienação do pessoal das unidades educativas, obriga necessariamente uma mudança de postura sobre educação por parte desse pessoal. Envolve a adoção de uma postura onde os interesses desse pessoal articulam-se com os interesses dos mais necessitados em educação, contribuindo assim para o desaparecimento do consenso concedido à ideologia dominante por esses mesmos necessitados.

Pensar em um trabalho mais atual em educação quando os próprios sistemas educativos têm pouco conhecimento de suas incoerências é acreditar na possibilidade de uma administração e supervisão, e conseqüentemente de uma organização e funcionamento, mais eficientes, que se apoiarão, basicamente, na participação e na comunicação efetiva e bilateral entre os responsáveis pelas ações educativas e a comunidade. Queremos nos referir aqui àquela ação que é fruto de um trabalho persistente de participação em seu mais alto nível, que consiste essencialmente no desenvolvimento de um clima positivo de trabalho resultante da confiança mútua e do desejo firme de vencer.

Embora não seja este o caminho mais rápido para se conseguir mudanças pretendidas, é um dos mais seguros e que poderá responder às verdadeiras necessidades de cada situação. Trata-se pois de fazer aflorar os problemas e as propostas de solução, auxiliar as pessoas a expressarem as suas necessidades e as suas dificuldades, em suma, propiciar condições para que elas cresçam e se tornem independentes, encontrando por si mesmas as novas respostas para os problemas educacionais futuros.

Sendo necessária a participação nos trabalhos educacionais, para que se criem condições efetivas para as mudanças voltadas para a melhoria de vida dos educandos, o diálogo e a problematização vêm favorecer o desencadeamento do processo de mudanças em educação, desde que o ponto de partida para a ação seja escolhido em conjunto. Isso não tem acontecido e não são raras as vezes que encontramos a elaboração de um programa de assistência técnica, por exemplo, sem sequer a percepção crítica de como o pessoal das unidades educativas se posiciona frente ao mesmo. Ignora-se,

assim, que nem sempre o que parece constituir problema para a cúpula não o é para o pessoal escolar e vice-versa. Ignora-se ainda os conhecimentos, às vezes, empíricos mas apreciáveis em torno de questões fundamentais, revelados pelos responsáveis pela execução. Chega-se, enfim, ao absurdo de exigir do pessoal das escolas atividades que nada mais são do que formas de justificar a existência de grupos dos sistemas educativos.

EXPECTATIVAS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Um aspecto muito importante que se coloca para supervisores, diretores, e professores coordenadores é a expectativa dos sistemas educativos de que eles atuem no sentido de facilitar a introdução de mudanças, inovações, etc., uma vez que dessa forma pretende-se adaptar a realidade escolar às novas diretrizes, acreditando-se que assim se torna possível buscar respostas melhores para os problemas de ensino-aprendizagem. Na verdade, existe uma expectativa por parte dos sistemas educativos de que seus administradores, supervisores, professores coordenadores venham a se tornar os intermediários na implantação das mudanças planejadas nos níveis mais altos. Desse modo esses profissionais da educação acabam por assumir tão somente funções mais fiscalizadoras e de controle dos sistemas. Conseqüentemente, a assistência técnica reduz-se a um auxílio no sentido de implementar as medidas emanadas dos níveis mais altos sem que haja qualquer garantia de envolvimento dos educadores. Muitas vezes escolas em comunidades distantes, com clientela variada e recursos materiais e humanos diversificados, apresentam-se todas com o mesmo padrão de ação determinado por diretrizes bem especificadas.

Embora seja essa uma prática mais ou menos constante na ação dos supervisores, diretores, professores coordenadores, que se ajusta perfeitamente às exigências legais relativas às suas funções, isso ocasiona certos conflitos para aqueles profissionais que já se acham preparados para entender melhor as suas funções, portanto mantêm expectativas diversas quanto aos seus papéis. A despeito das posições que ocupam e que lhes permite interpretar melhor as necessidades locais, nem sempre lhes é permitido levar até os níveis superiores as suas contribuições no sentido de influenciá-los nos processos de tomada de decisões de tal sorte que sejam mais adequados às necessidades locais, ou pelo menos, fazer com que tais informações sejam consideradas em decisões futuras. Na prática ignora-se ou dificulta-se a comunicação ascendente que possibilitaria a entrada de novas informações e mesmo contribuições importantes para os processos decisórios. Da mesma forma não se faz uma utilização adequada da comunicação informal, isto é, aquela que se dá fora dos canais convencionais e por isso mesmo favorece a troca de idéias e sugestões de soluções providas dos verdadeiros interessados.

A supervisão escolar que quiser ter efeitos práticos precisa analisar e refletir minuciosamente a realidade específica na qual procurará interferir. Somente o

conhecimento preciso dessa realidade permitirá desenvolver os planos adequados, elaborar os mecanismos ajustados a sua execução, propor esquemas e critérios de avaliação que permitam o controle, a supervisão e a implantação correta dos objetivos e valores educacionais fixados (FREITAG, 1981, p. 19).

As mudanças eficientes nos sistemas educativos em nível de unidade escolar supõem necessariamente um alto grau de participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, principalmente dos docentes, a quem deve caber a iniciativa de decidir o que deve ser modificado e como deverão ser feitas essas mudanças. Caberia então, aos supervisores, diretores e professores coordenadores, fortalecer o espírito de grupo, estimular a pesquisa por parte dos docentes, antes que levar aos professores as “fórmulas” já definidas para tais mudanças. Isso porque, pelo fato desses profissionais da educação conhecerem melhor e interpretar melhor as alterações propostas pelos sistemas educativos, não significa encontrar uma adequação entre as necessidades sentidas pelos educadores e as soluções apontadas pelos planejadores.

CONTRIBUIÇÕES NA REVISÃO DO TRABALHO DOCENTE

Para despertar os professores para as mudanças, principalmente para aquelas voltadas para as pessoas mais carentes, os supervisores, diretores e professores coordenadores deverão proceder de tal sorte que os docentes compreendam as necessidades de alterarem seus procedimentos. A contribuição básica será, portanto, no sentido de ajudá-los na revisão do seu trabalho e na determinação de suas dificuldades. Por outro lado, supervisores, diretores e professores coordenadores, desempenhando papel de mediadores, deverão atuar junto aos órgãos responsáveis pela educação no sentido de fazê-los perceber a necessidade de proceder as alterações na situação de trabalho e na própria organização das unidades educativas, de maneira a permitir uma melhor adequação às condições existentes.

É nesse sentido que se propõe aos profissionais da educação que desempenhem o papel de “elos de ligação”, ou seja, mediadores entre os diferentes níveis dos sistemas educativos, o que possibilitaria aos gestores dos níveis mais altos conhecerem melhor as dificuldades existentes ao nível operacional e trabalhar com base nessas informações concretas. Nesse sentido as definições legais, em termos de mudanças desejáveis, deveriam servir apenas de apoio ou sugestões sem restringir totalmente, mas ao contrário, criando aberturas, brechas para que as alterações sejam introduzidas de acordo com as conveniências e necessidade de cada situação educacional.

Os padrões atuais de gestão insistem na necessidade de considerar os aspectos organizacionais da situação de ensino aprendizagem, em vez de cuidar estritamente do próprio ensino, portanto, definem as ações supervisoras e administrativas em termos de situação geral de aprendizagem. Essa forma de compreender as ações su-

pervisoras e administrativas deixa claro que é função precípua da supervisão facilitar as mudanças, colaborando para um processo mais amplo de inovação educacional. É nesse sentido de renovação e atualização que Kimball Wiles via a função supervisora. Para ele, a função do supervisor consiste em “apoiar, ajudar e compartilhar mais que dirigir [...], incentivar o progresso mediante a distribuição de responsabilidades e espírito inventivo e não através de dependência e conformismo” (1973, p. 24).

A mesma idéia pode ser bem apreendida nos termos de Paulo Freire:

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1985, p. 27).

Se pretendermos que os responsáveis pela gestão da educação no século XXI desempenhem os papéis de agentes inovadores, como líderes inovadores, temos que rever as definições existentes para administração, supervisão e coordenação das unidades educativas no Estado de São Paulo, dentro dessa perspectiva apontada por Paulo Freire. Essa reflexão torna-se necessária principalmente porque a formação técnica e política não pode ser focalizada somente numa perspectiva humanista científica mas, sim, dentro de uma realidade cultural total. Nesse caso, as atitudes com relação a fenômenos como motivação, aprendizagem, planejamento, currículo, avaliação, etc., têm muito a ver com suas atitudes frente à natureza, aos seus valores, etc. Isso ocorre porque, como estrutura, a totalidade cultural não pode ser alterada em nenhuma de suas partes sem que haja reflexo nas demais.

[...] O trabalho de supervisão exige a absorção crítica dos dinamismos societários que se refletem na escola, reinterpretando e reajustando os valores e as normas societárias que neles se refletem. O supervisor ‘ideal’ precisa conhecer e compreender os diferentes sistemas normativo-valorativos atuantes no contexto em que trabalha, analisar as suas causas e conseqüências e procurar ajustá-las de forma dinâmica [...] (FREITAG, 1981, p. 22).

Assim sendo, administradores, supervisores e coordenadores não conseguem operar as mudanças nas atitudes dos elementos que participam do processo educativo no Estado de São Paulo, a menos que conheçam bem as pessoas com as quais deverão interagir, sabendo, sobretudo, quais são seus valores, sua visão de mundo e de vida em sua totalidade. Sem isto todos esses profissionais da educação estarão fazendo o que Paulo Freire chamou de “extensão” como “invasão cultural”, atitude contrária ao diálogo que deverá ser a base fundamental de conciliação dos interesses em supervisão, administração e coordenação.

INVASÃO CULTURAL E IMPLANTAÇÃO DE MUDANÇAS EM EDUCAÇÃO

O comportamento atual dos gestores na organização e funcionamento da educação é geralmente de “domesticação”. Esses profissionais que quase sempre são preparados para implementar as mudanças a partir de “treinamentos” e mesmo em reuniões relâmpagos, sem tempo suficiente para entender as propostas em seus verdadeiros fundamentos, procuram apenas substituir os conhecimentos e as práticas usuais do pessoal das unidades educativas por outros que eles entendem ser mais adequados. Essa forma de agir a partir de suas experiências ou de informações de que dispõem é o que se pode chamar de “invasão cultural” nos termos usados por Paulo Freire.

Percebe-se aí uma forma de desrespeito aos docentes e um desconhecimento total de suas potencialidades, pois, através da “domesticação” ou “invasão cultural”, penetram no contexto cultural do professor, impondo seu modo de compreender a ação educativa, ao mesmo tempo que lhes freiam a criatividade, inibindo conseqüentemente a sua expansão e o seu crescimento. Neste sentido, o processo em questão é alienante, tornando-se uma violência à pessoa do educador, concorrendo para aumentar sua insatisfação pessoal e o seu desajuste à situação de trabalho. Os “supervisores invasores”, os “diretores invasores” e os “professores coordenadores invasores” são os autores do processo, enquanto que os “professores invadidos” são seus objetos. Os primeiros modelam, atuam; os segundos são modelados, seguem as opções, têm a ilusão de que atuam. Isso fere frontalmente a proposta de uma supervisão, administração e coordenação que primam pelo respeito ao outro, pela valorização do ser e pela tentativa de levá-lo à auto-realização através do próprio trabalho.

A “invasão cultural” tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação e, por isso mesmo, pode ser altamente perigosa. Na verdade, toda dominação implica numa invasão não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido [...] Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser invadido. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, as suas finalidades (FREIRE, 1985, p. 178).

O que acontece na prática é que os supervisores, diretores e professores coordenadores passam por simples veiculadores das mensagens previamente formuladas antes que verdadeiros construtores da política educacional. Colocados entre seus superiores hierárquicos e os professores a quem cabe executar as decisões dos órgãos da cúpula dos sistemas educativos, os supervisores, diretores e professores coordenadores não constituem os mediadores do antagonismo entre os pólos dos sistemas de ensino para o exercício de influência significativa sobre os chefes imediatos. Enquanto

elementos de mediação, dedicam o seu tempo ao preparo de condições necessárias ao exercício da própria imposição. Passam aos professores a visão dos problemas e as soluções escolhidas pelas autoridades escolares, como se jamais pudessem duvidar daqueles que decidem, ao mesmo tempo que acreditam na incapacidade dos que executam, ou seja, dos professores que se acham na lida do ensino aprendizagem.

Por ocasião da implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, ficou claro o propósito dos sistemas educativos de se valerem dos supervisores como veiculadores das proposições legais e auxiliares diretos dos professores na pura interpretação e operacionalização. Foi desse modo que se procurou, no Estado de São Paulo, implementar medidas como a escola integrada de 1º grau, o 2º grau profissionalizante, o currículo integrado a partir de projetos bem definidos, acabados, oriundos da cúpula da Secretaria Estadual da Educação. Presenciamos situações semelhantes nos casos de redistribuição da rede física, da reforma administrativa da Secretaria Estadual da Educação ou da implantação dos guias curriculares para o ensino de 1º e 2º graus. Em todos esses casos mencionados, os supervisores de ensino foram elementos veiculadores e fiscalizadores da implantação das medidas impostas pelo sistema estadual paulista de ensino. Não houve influências significativas, no sentido de que os chefes superiores sentissem melhor os problemas. Posteriormente, vimos esses mesmos profissionais da educação atuando da mesma forma na implantação dos ciclos no ensino fundamental, bem como na progressão continuada, na municipalização do ensino, etc.

Quando se trata de “invasão cultural”, a intenção é apenas dominar, amoldar os outros aos padrões, aos pensamentos dos órgãos da cúpula e, nesse caso, só interessa como os subordinados pensam para poder dominá-los melhor. Importa, então, que os professores vejam a realidade do ponto de vista do próprio sistema, representado, no caso, pelos supervisores, diretores e professores coordenadores, que não chegam a assumir as próprias concepções e pontos de vista. Assim agindo, melhoram a sua estabilidade pois, aos olhos do sistema, passam por veiculadores fiéis, impedindo o aparecimento de divergências possíveis, mas indesejáveis entre o pensamento dos professores e as decisões das autoridades.

Enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, a invasão nem sempre é exercida por desejo dos supervisores, diretores e professores coordenadores. Muitas vezes eles são igualmente dominados pela própria cultura de opressão. Os sistemas educativos foram impositivos desde suas origens, limitando qualquer tentativa de inovação dos professores. Numa situação como essa, portanto, não se poderia esperar outro tipo de ação. Os próprios supervisores, diretores e professores coordenadores fazem parte de um contexto dominador, e por isso mesmo, torna-se muito difícil, senão impossível, libertarem-se definindo maneiras próprias de agir, mais condizentes com a natureza das suas funções.

A teoria implícita na “invasão cultural” é uma teoria antidialógica, isto é, não leva a travar ou manter entendimento entre duas ou mais pessoas, grupos, entidades,

etc., com vista à solução de problemas comuns, entender-se, comunicar-se. Como tal, essa teoria é incompatível com uma autêntica organização e funcionamento da educação. Os próprios elementos das cúpulas dos sistemas educativos têm seus espaços histórico-culturais de tal sorte definidos que não poderiam agir de modo diverso. Dessa forma, eles somente conseguem perceber o supervisor, o diretor de escola e o professor coordenador em seus papéis de agentes oficiais do sistema de ensino, leais a este. O que fazem então esses supervisores, diretores e professores coordenadores: invadem outros espaços histórico-culturais, o dos professores, superpondo a estes seus sistemas de valores, reduzindo as pessoas dos espaços invadidos a meros objetos de suas ações. Assim agindo, as relações estabelecidas são autoritárias e os supervisores, diretores de escola e professores coordenadores, pensando na melhor hipótese, prescrevem e atuam pressupondo a conquista ou, às vezes, a manipulação, mecanismos típicos da “invasão cultural”.

Ocorre, entretanto, que esses recursos utilizados pelos supervisores, diretores e professores coordenadores, conquista e manipulação, freqüentemente não fazem parte de um processo consciente, de escolha por parte de tais funcionários. Isso acontece porque eles não participam efetivamente do estabelecimento da política educacional, e sendo aliados desse processo, perdem autonomia, poder de decisão, ao mesmo tempo que não exercitam seus mecanismos de imaginação, de reflexão, de criatividade, etc. Quando a utilização de tais mecanismos é consciente, quase sempre se explica em termos da sua formação profissional, desconhecimento dos seus verdadeiros papéis. Isso pode levá-los a um processo de acomodação, rejeitando a luta por princípios que acreditam verdadeiros. Nesse caso, eles contribuem para manter a “invasão cultural”, que não é caminho de libertação e sim de domesticação. Através da manipulação os supervisores, diretores e professores coordenadores tentam informar aos professores sobre determinações e prescrições. O antídoto à manipulação estaria na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida é a problematização da realidade e da própria manipulação.

Ainda que reconheçamos o fato de que nem todos os supervisores, diretores e professores coordenadores invadem o campo dos docentes, não nos é possível ignorar a conotação ostensiva de “invasão cultural” presente na prática usual desses profissionais da educação. Assim sendo, no momento em que eles atuam no seu trabalho poderão estar cometendo, na verdade, conseqüências funestas. Isso, porque, no momento em que consideramos esses profissionais como agentes de mudanças, deverão empenhar-se no sentido de conseguir que as pessoas com quem trabalham também o sejam, isto é, que participem ativamente das mudanças tanto quanto eles próprios.

O trabalho dos supervisores, diretores de escola, professores coordenadores não pode limitar-se apenas a substituir procedimentos, mesmo que estes tenham apenas caráter empírico. Mesmo porque é impossível haver mudanças nos procedimentos técnicos sem haver repercussão em outras dimensões da existência dos educadores. A

partir do momento em que esses agentes de mudanças conhecem o mundo cultural de seus professores e desenvolvem um novo sistema de relações entre ambos, então é quando se tornam verdadeiros sujeitos das mudanças.

Esta responsabilidade não é exclusiva nem dos supervisores, diretores, nem dos docentes, mas sim de todos quantos de uma forma ou de outra maneira estão dando sua contribuição ao esforço das mudanças educacionais. Estas, como processo de transformação cultural, não podem ser encaradas como algo mecânico, que ocorrem fora do tempo, sem a presença dos homens. Compreende-se, finalmente, que as reformas em educação não constituem simplesmente uma questão de ordem técnica, envolvendo, ao contrário, decisões políticas, as quais são responsáveis por impulsionar as proposições técnicas. Assim sendo, tais questões não podem ser vistas como neutras, elas implicam sempre opção ideológica da qual os profissionais da educação não poderão esquivar-se.

No processo de implantação das reformas educacionais não é possível aos profissionais da educação eximirem-se de responsabilidades, tomando posições somente em relação ao técnico, ou somente em relação ao humano, porque toda prática de reforma que conceba só um dos termos é ingênua. Assim sendo, o supervisor, diretor e professor coordenador não podem se preocupar em dar aos docentes uma simples assistência técnica, cabendo-lhes, ainda e sobretudo, uma participação mais ativa, que os leva a inserirem-se no processo de transformação, conscientizando os docentes ao mesmo tempo em que se conscientizam. Isso significa tomarem consciência das implicações das próprias reformas, estarem alertas para o significado total das mesmas, ou seja, assumirem as suas conseqüências e lutarem no sentido de efetivá-las. Aqui está o papel fundamental dos supervisores, diretores, professores coordenadores: mais do que técnicos frios e distantes, devem ser profissionais que se comprometem e se inserem com os docentes nas mudanças em educação.

DIALOGICIDADE PROBLEMATIZADORA E A IMPLANTAÇÃO DAS MUDANÇAS

Procuramos demonstrar que os supervisores, diretores e professores coordenadores devem ser os construtores da política educacional, agentes inovadores, portanto, alguém que se ocupa com os aspectos instrucionais mas também com a situação geral do ensino, melhor dizendo, com o contexto organizado em que o processo ensino aprendizagem ocorre. O grande problema é, pois, quando esses profissionais da educação transformam os seus conhecimentos, suas técnicas, em algo estático, materializado, procurando estendê-los mecanicamente aos professores, invadindo o seu mundo, negando-lhes o poder de decisão. A questão do tempo é, às vezes, tomada como justificativa para tais procedimentos. Há os que acham que o tempo com o diálogo é perdido. Isso não é verdade, se, através do diálogo, problematiza-se, critica-se, e, criticando, inserem-se os professores na realidade, como

verdadeiros sujeitos das transformações. Toda demora no início significa um tempo ganho em solidez, em segurança, em auto-confiança e interconfiança.

O que se pretende com o diálogo é que os professores reconstituam todos os passos dados na elaboração do saber científico e técnico, pois é a problematização do próprio conhecimento através do diálogo que conscientiza e leva todos, supervisores, diretores, coordenadores e docentes a desenvolverem uma postura crítica da qual resulta a percepção de que o conjunto do saber inovador se encontra na interação dos elementos envolvidos no processo. O diálogo problematizador supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os profissionais da educação que se julgam proprietários ou portadores do saber. Rejeitar a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos professores e cair no falso saber sobre inovações educacionais.

Objecções a esse ponto de vista poderão esconder preconceitos de quem as faz. Geralmente partem dos que se julgam possuidores do saber enquanto as pessoas sobre as quais eles agem são percebidas como ignorantes absolutas; é a descrença no ser humano e em suas possibilidades de aperfeiçoamento. Partem também de quem, por equívoco, erro ou ideologia, não acredita na forma dialógica comunicativa, que expressa, na verdade, um estilo mais adequado de liderança, a liderança democrática ou participativa. Da mesma forma, esse sistema de comunicação dialógica permite aos profissionais da educação atenderem aos princípios de motivação subjacentes em trabalho humano, satisfazer as necessidades efetivas dos participantes do trabalho educativo. Há quem veja, ainda, na forma dialógica de comunicação, uma ameaça ao falso saber.

Na verdade, muitos entre os quais rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir postura cognoscente. Permanecem no domínio da 'doxa', fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos (FREIRE, 1985, p. 79).

A nossa opinião é de que os profissionais da educação, principalmente aqueles que fazem parte do suporte pedagógico dos sistemas educativos, têm que acreditar e ampliar o diálogo – como estrutura fundamental do conhecimento das inovações – aos demais elementos dos sistemas escolares. Assim sendo, a implantação das inovações tornar-se-á um encontro de pessoas que buscam conhecer e implantar, através do diálogo, as medidas a serem adotadas. Não deverá haver dois momentos distintos: um em que os supervisores, diretores e coordenadores conhecem as mudanças, e outro, em que se fala sobre elas. A implantação das medidas de mudanças é permanente ato de conhecimento das mesmas. Em qualquer ocasião em que alguém faz uma pergunta, os profissionais do suporte pedagógico refazem, na explicação, todo o esforço para o conhecimento anteriormente realizado. Novos ângulos, antes escuros, se apresentam claramente, abrindo novos caminhos de acesso à implantação das inovações.

Em gestão da educação o pessoal que não faz este esforço necessariamente rejeita a supervisão, administração e, conseqüentemente, a organização e funcionamento do trabalho nas escolas, como situação de conhecimento dialógica. Não aceitando o diálogo comunicativo, não promove o processo de decisão cooperativa, que assegura o desencadeamento das forças necessárias para promover o desenvolvimento almejado em educação. Para esse pessoal da educação, a supervisão deve consistir simplesmente na transferência dos conhecimentos sobre mudanças, através de um processo de “extensão” aos demais, sem que haja co-participantes, conforme seria de se desejar em uma ação supervisora adequada.

Essa falsa concepção de supervisão, que consiste em depositar informações nos educadores, constitui na verdade, obstáculo, empecilho e não abertura para as transformações nos sistemas educativos. Assim procedendo os supervisores irão inibir a criatividade do pessoal das unidades educativas, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo e à rigidez, mas, ao contrário, no contato das pessoas umas com as outras, no intercâmbio de idéias.

Esse tipo de relação entre supervisores verbalistas, dissertadores e supervisionados constitui uma espécie de assistencialismo, material e intelectual, impedindo os professores de verem clara e criticamente a realidade, deixando-os por isso mesmo ingênuos diante dos problemas educacionais. Por outro lado, a concepção adequada de supervisão desafia os professores a pensarem corretamente. É uma supervisão crítica que não confunde autoridade com autoritarismo, liberdade com libertinagem. É uma supervisão que não é instrumento de dominação, mas busca constantemente a liberdade das pessoas.

Se a verdadeira supervisão é interação entre agentes de supervisão e os elementos do processo educacional, mediatizados pela implantação das mudanças previstas nas reformas educacionais, então ela passa a ser necessariamente e em conseqüência uma supervisão “problematizadora”. Uma supervisão que põe em dúvida para depois reconstruir e aprender as idéias, as convicções, as aspirações sobre as mudanças. É uma supervisão que coloca as mudanças como problemas para serem resolvidos criticamente. Conseqüentemente, a tarefa dos supervisores, diretores e professores coordenadores passa ser, então, de problematizar aos elementos do processo educacional as mudanças propostas na legislação ou determinadas em cada momento, e não dissertar sobre elas como se tratasse de algo acabado.

Ao problematizar, rompem-se os esquemas hierárquicos de autoridade e ambos, pessoal do suporte pedagógico e professores, tornam-se sujeitos do mesmo processo em que crescem juntos. Deste modo, o pessoal do suporte pedagógico refaz constantemente seu conhecimento sobre as mudanças e os professores, ao invés de serem recipientes dóceis, serão investigadores críticos.

No ato de problematizar as mudanças propostas pelas reformas educacionais, o pessoal do suporte pedagógico, isto é, supervisores, diretores e professores coordenadores se encontrarão igualmente problematizados. Isto porque a proble-

matização é a tal ponto dialética que se torna impossível a alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo. Nessa comunicação dialógica problematizadora, cada passo dado no sentido de aprofundar-se na implantação das mudanças, dado por uma das pessoas envolvidas no processo educacional, vai abrindo novos caminhos de compreensão das mesmas a todos os responsáveis pela implantação. Esta é a razão pela qual o pessoal do suporte pedagógico continua aprendendo, e quanto mais humilde for essa aprendizagem, que se faz em contato com os responsáveis pela ação educativa, mais será aprendido.

Dessa forma, principalmente os supervisores, mas também os professores coordenadores das escolas, transformam-se em facilitadores das mudanças, despertando aptidões para as mudanças através de uma ação conjunta, cooperativa, que envolve, além dos supervisores e dos professores, todos os especialistas e, sem dúvida alguma o diretor. Os educadores passam, assim, a sujeitos do conhecimento e não recebedores de um conhecimento que lhes é prescrito. As mudanças passam a constituir-se verdadeiros desafios, pois, à medida que as experiências passadas e presentes forem vistas criticamente, desfazem-se equívocos e desmembram-se barreiras. A educação passa a ser vista, então, como algo problemático que requer atitude de mudança, disponibilidade e busca de soluções.

A própria definição dos problemas a serem tratados somente é significativa se partir dos próprios educadores, que nesse caso poderão solicitar auxílio dos supervisores. Porém, esses jamais deverão antecipar-se, impondo as suas próprias definições e escolhas, mesmo porque não são raras as ocasiões em que problemas reais e importantes para os agentes da gestão não o são para os docentes e vice-versa.

Toda argumentação anterior pretendeu deixar claro que o importante para a gestão em educação, isto é, administração, supervisão e coordenação pedagógica existentes na organização e funcionamento da educação, que se utiliza da dialogicidade problematizadora, é assegurar, na implantação das mudanças propostas em reformas educacionais, que os educadores se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão de educação, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões. Assim sendo, os projetos pré-estabelecidos como estratégia de mudanças, mostram-se inteiramente inadequados, mesmo quando tecnicamente bem elaborados, para se conseguir os resultados pretendidos com a ação dos supervisores, diretores e professores coordenadores, qual seja, o aperfeiçoamento geral, o crescimento das pessoas, uma realização mais perfeita dos objetivos estabelecidos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Porto, 1998.

BARROSO, João. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

- DOWBOR, Ladislau. *A Reprodução Social: Propostas para uma Gestão Descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREITAG, Bárbara. *Valores na Supervisão. Seminário de Supervisão Pedagógica*. Brasília: MEC/SE de 1º e 2º Graus, 1981, p. 19-23.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Extensão ou Comunicação?* 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FEATHERSTONE, Mike (Coord.). *Cultura Global – Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOMES, Delarim Martins (Org.). *Novas Visões sobre a Supervisão*. Cuiabá: KMC, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Organização do Trabalho na Escola: Alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Autonomia da Escola: Princípios e Propostas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Márcia Regina Canhoto de. *Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido*. Brasília: Líber Livros Editora, 2007.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedrosa (Org.). *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- LUCK, Heloisa et al. *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambao Abdian (Org.). *Administração e Supervisão Escolar: Questões para o novo milênio*. Marília: M3T, 2008.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. *Participação e Co-Gestão: Novas forma de administração*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- QUAGLIO, Paschoal. *Comunicação e Supervisão inovadora: Uma proposta de ação*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1982.
- _____. Supervisão inovadora através da comunicação eficiente. *Didática*, Revista da UNESP, São Paulo, v. 19, p. 25-37, 1983.
- _____. *O papel dos agentes de supervisão: Da teoria à prática*. Tese de Doutorado, USP, 1989.
- _____. A supervisão em nível sub regional: do discurso à realidade. *Didática*, Revista da UNESP, São Paulo, v. 26/27, p. 33-53, 1990/1991.
- _____. Estrutura da supervisão escolar estadual paulista. *Cadernos da FFC*, v. 2, n. 1, p. 55-66, Marília, 1993.
- _____. *Princípios e Métodos de Supervisão: Uma proposta de ação*. Tese de Livre Docência, UNESP/Marília, 1994.
- _____. *Administração, Supervisão, Organização e Funcionamento da Educação Brasileira*. I Simpósio Científico do Campus de Marília, ANAIS, UNESP, 1996.
- QUAGLIO, Paschoal; MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Interfaces entre Política e Administração da Educação: Algumas Reflexões*. Marília: Fundepe Publicações, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Estadual n. 7 510, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus (Ementário)*. São Paulo, v. 5, 1976.

_____. Ato Institucional n. 8, de 2 de fevereiro de 1969. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)*. São Paulo, v. 1, 1980.

_____. Decreto Federal n. 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a Organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)*. São Paulo, v. 1, 1980.

SÁVIO, Rosália Dubsky. *Tecnoburocracia e Administração da Educação na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: A divisão Social e Técnica do Trabalho*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1987.

SILVA Jr., Celestino Alves. *Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. *A Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA Jr., Celestino Alves; RANGEL, Mary (Org.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, Luiz Heron (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 2ª ed., Vozes, Petrópolis, RJ, 1998.

SKLAIR, Leslie. *Sociologia do Sistema Global*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALE, José Misael Ferreira. O diretor de escola em situação de conflito. *Caderno CEDES*, 6, São Paulo, Cortez, 1984.

WILES, Kimball. *Técnicas de Supervisión para mejores escuelas*. México: Trillas, 1973.

r PASCHOAL QUAGLIO é professor titular do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Marília, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Marília, livre docente pela UNESP, doutor em Educação pela FEUSP e mestre em Educação pela PUC/São Paulo. E-mail: pquaglio@terra.com.br

*Recebido em maio de 2008.
Aprovado em dezembro de 2008.*